



Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)

# Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training



Technische Universität Braunschweig  
Institut für Pädagogische Psychologie  
Bienroder Weg 82  
38106 Braunschweig  
<http://www.tu-braunschweig.de/ipp>

2019

Gesa Uhde & Barbara Thies (Hrsg.)  
Kompetenzentwicklung im Lehramtsstudium durch professionelles Training.  
<https://doi.org/10.24355/dbbs.084-201901231126-0>

# Inhalt

Vorwort .....	5
---------------	---

*Bernhard Sieland und Laura Jordaan*

Kommentar: Lehrer- und Lehrerinnenbildung im Umbruch zwischen Auftrag, alten Schwächen und neuen Chancen .....	7
---	---

## Trainingskonzepte für Lehramtsstudierende

*Christin Höppner, Claudia Dotzler, Hermann Körndle und Susanne Narciss*

Training mit Microteaching zur Entwicklung und zum Einsatz formativer Feedback- strategien in Lehr-Lernsituationen .....	23
---	----

*Gregor Damnik, Hermann Körndle und Susanne Narciss*

Training zur Aufgabenkultur – Aufgaben systematisch auswählen, überarbeiten und reflektiert einsetzen können .....	37
---	----

*Bastian Carstensen, Michaela Köller und Uta Klusmann*

Training zur Förderung der sozial-emotionalen Kompetenz von Lehramtsstudierenden .....	53
---	----

*Lena Hannemann, Gesa Uhde und Barbara Thies*

Training zur Förderung von Classroom-Management-Kompetenzen bei Lehramts- studierenden – 2. Evaluationsstudie .....	69
--	----

*Gabriele Krause*

Training zur Förderung von Kompetenzen für die Arbeit mit Videofeedback .....	83
---	----

---

## **Train-the-trainer-Konzepte**

*Florian Henk, Kim Leonie Prüß, Gabriele Krause und Barbara Thies*

Das Braunschweiger Trainings- und Beratungsmodell: Professionelle Kompetenzen für Trainings- und Beratungsangebote in psychosozialen Handlungsfeldern ..... 109

*Gesa Uhde, Barbara Thies und Lena Hannemann*

Trainer/in für Classroom-Management werden – Ein Schulungskonzept ..... 129

*Evelyn Krauß*

Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK) ..... 143

## **Lehrveranstaltungsformate mit hohem Praxisanteil**

*Hannah Perst, Barbara Thies, Cora Adameit und Gesa Uhde*

Konzeption und Evaluation einer Schulung für studentische Mentorinnen und Mentoren ..... 163

*Christina Plath*

Einsatzmöglichkeiten der Szenario-Methode zur Förderung einer vermehrt problem- und handlungsorientierten Auseinandersetzung mit spezifischen Lehr- und Lerninhalten ..... 171

# **Training zum Aufbau von Selbstlernkompetenzen und dessen Weiterentwicklung für Multiplikatorinnen und Multiplikatoren in integrativen Klassen (SLK-IK)**

Evelyn Krauß

## **Zusammenfassung**

Das Training „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern (SLK)“, ist im Rahmen des Braunschweiger Trainingsmodells entwickelt und als Kurzversion für Lehrpersonen adaptiert worden (Krauß, 2013). Der Erfolg des Trainings konnte in einer Evaluationsstudie (Krauß, 2012) nachgewiesen werden. Damit bietet das SLK einen Beitrag zur Kompetenzentwicklung und Professionalisierung von Lehrpersonen. Im Rahmen eines angehenden Projektes an der PHBern soll das Training nun für die Arbeit mit und von schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Lehrpersonen der Sekundarstufe 1, welche in integrativen Klassen arbeiten, zu einem Training „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern in integrativen Klassen (SLK-IK)“ weiterentwickelt und evaluiert werden.

In diesem Beitrag werden die Relevanz der Förderung selbstgesteuerten Lernens in integrativen Klassen sowie die Grundideen der Trainingskonzeption vorgestellt. Ein Ausblick auf das angehende Projekt wird gegeben.

**Schlüsselbegriffe:** integrative Klassen, Metakognition, selbstgesteuertes Lernen, Selbstlernkompetenz, Training

---

Dr. Evelyn Krauß  
Pädagogische Hochschule Bern  
Institut für Heilpädagogik/Institut für Sekundarstufe 1  
Fabrikstrasse 8  
3012 Bern  
[evelyn.krauss@phbern.ch](mailto:evelyn.krauss@phbern.ch)

## **1. Relevanz – Selbstgesteuertes Lernen in integrativen Klassen: Trainingsbedarf**

Im Rahmen inklusiver Bildung und in integrativen Settings gewinnt selbstgesteuertes Lernen erneut an Bedeutung. Der Prozess des Wissenserwerbs sowie der Kompetenzaufbau rücken weiter ins Zentrum der Lehre (Erziehungsdirektoren-Konferenz, 2016; Hattie, 2013; Weinert, 2002). Selbstgesteuertes Lernen gilt dabei nicht nur für das lebenslange Lernen als Schlüsselkompetenz, sondern wird auch als mögliche Antwort auf die Frage nach einer angemessenen Didaktik für heterogene Lerngruppen gesehen. In integrativen Klassen werden neben der Sach-, Gemeinsamkeits- und Lehrpersonenorientierung die Entwicklungs-, Individuums- und Schülerorientierung ausgebaut (Eckhart, 2010). Selbstgesteuertes Lernen gilt dabei als Lernform, welche die individuellen Potenziale und Begabungen der Schülerinnen und Schüler fordert und fördert. Unterrichtsformen, bei denen sich die Schülerinnen und Schüler selbst steuern müssen, sind daher in integrativen Klassen weit verbreitet (Brunsting, 2016).

Kinder mit verschiedenen Schwierigkeiten, Problemen oder Behinderungen haben im Rahmen der Inklusionsbestrebungen in Regelklassen häufig mehr oder weniger ihr eigenes Unterrichtsprogramm, müssen ihr eigenes Lernen überwachen und steuern – und doch sind es besonders diese Kinder, welche häufig Schwierigkeiten mit dem selbstgesteuerten Lernen haben (Brunsting, 2016, S. 339f.). Gerade lernschwache Schülerinnen und Schüler benötigen Unterstützung zum Aufbau dieser Selbstlernkompetenzen. Sie gehen laut Lauth, Grünke & Brunstein (2014) oft oberflächlich, wenig planvoll und unsystematisch an die Aufgabenstellungen und prüfen die erzielten Ergebnisse kaum. Somit zeigen sie nicht nur schwächere Leistungen auf, sondern auch massive Defizite in kognitiven und metakognitiven Fähigkeiten (Guldimann & Lauth, 2014, S. 343). Schröder (2007, S. 273) fasst die Resultate verschiedener Studien zusammen, welche bestätigen, dass gerade lernschwache Schülerinnen und Schüler besonders im Planen, Überwachen und Kontrollieren ihrer Lernprozesse oft große Schwächen aufweisen. Empirische Befunde und praktische Erfahrungen zeigen, dass es notwendig ist, diese Art des Lernens zu lernen (Kraft, 1999).

Bei allen didaktischen und methodischen Bemühungen in der Schule sollte daher das Ziel sein, Schülerinnen und Schüler zum selbstgesteuerten Lernen anzuleiten (Hasselhorn & Gold, 2017, S. 318). Die Förderung der Selbststeuerung ist nach Konrad & Bernhart (2014, S. 2f.) insbesondere in der Schule erforderlich, um der Heterogenität der Schülerinnen und Schüler gerecht zu werden. Lernstrategien und Metakognition sind dabei nach kognitionspsychologischen Modellen selbstgesteuerten Lernens (Boekaerts, 1999) zentral. Nach Hattie (2014, S. 104) fehlen der Schule jedoch diesbezüglich Anleitungen und Lernstrategien würden zu wenig thematisiert.

Wesentliche Aufgabe von Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, besonders in integrativen Klassen, ist es somit, die Lernenden bei der Aktivierung und dem Ausbau ihrer Selbstlernkompetenzen zu unterstützen. Das setzt voraus,

dass diese Fachpersonen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren von Selbstlernkompetenzen selbst über ein differenziertes Wissen und Können (Handlungskompetenzen) im Bereich Lernen verfügen, um bei ihren Schülerinnen und Schülern erfolgreiche selbstgesteuerte Lernprozesse modellieren und anregen sowie über sie kommunizieren zu können (Friedrich, 1995; Lipowsky, 2006). Schaut man sich die Auffassung von Lernen, Lernstrategien und Lernemotionen von (angehenden) Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen an, so ergibt sich jedoch ein nahezu erschreckendes Bild. Es zeigt sich, dass viele (angehende) Lehrpersonen eher ungünstige Voraussetzungen für den Prozess des selbstgesteuerten Lernens mitbringen (Kunter & Klusmann, 2010; Ruffo, 2010; Spinath, van Ophuysen, & Heise, 2005; Wittmann, 2006, 2011). Für Studierende der Schulischen Heilpädagogik können nach eigenen Erhebungen an der PHBern (Krauß, 2015-2018) ähnliche Ausgangslagen bestätigt werden. Die überwiegend berufsbegleitend Studierenden, alle Lehrpersonen mit mindestens zwei Jahren Berufserfahrung, geben u.a. an, wenig über Lernstrategien und Metakognition zu wissen und diesbezüglich geringe Handlungskompetenzen zu besitzen.

Es ist kaum vorstellbar, dass diese (zukünftigen) Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen in ihrem Berufsalltag Lehr-Lern-Prozesse so anregen können, dass sie die Freude an und die Fähigkeit zum selbstgesteuerten Lernen der Schülerinnen und Schüler wecken und vermitteln, die Entwicklung von Selbstlernkompetenzen auf kognitiver, emotionaler und ausführender Verhaltensebene fördern sowie die Lernprozesse entsprechend modellieren und unterstützen können. Landmann, Perels, Otto, Schnick-Vollmer & Schmitz (2015, S. 59) betonen, dass es auch für die Förderung der Selbstregulation, welche als Teilaspekt selbstgesteuerten Lernens gilt (Konrad & Traub, 2010, S. 6), wesentlich ist, dass Lehrpersonen zunächst selbst mit Förderprogrammen der Selbstregulation vertraut gemacht werden, um diese dann unterrichtsbegleitend weiter vermitteln zu können. Dieser Bedarf, (angehende) Lehrpersonen und Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowohl in ihren eigenen Selbstlernkompetenzen zu unterstützen als auch ihre Kompetenzen zur Förderung selbstgesteuerten Lernens bei ihren Schülerinnen und Schülern zu erhöhen, gaben Anstoß zur geplanten Weiterentwicklung des evaluierten Trainings „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern, SLK“ (Krauß, 2012).

Im Folgenden wird der theoretische Hintergrund zum selbstgesteuerten Lernen und zum SLK dargestellt, um darauf aufbauend die Trainingskonzeption des SLK-IK (Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern in integrativen Klassen) vorzustellen und einen Ausblick auf die Trainingsevaluation zu geben.

## 2. Theoretischer Hintergrund

Wesentliche Komponenten selbstgesteuerten Lernens sowie Merkmale erfolgreicher Förderung selbstgesteuerten Lernens werden aufgezeigt und die Grundideen des SLK-Trainings

vorgestellt, auf denen das SLK-IK entwickelt wird. Dabei wird z.T. auf Auszüge aus dem Artikel von Krauß (2013) zurückgegriffen.

## **2.1 Selbstgesteuertes Lernen – zentrales Element: kognitive Lernstrategien**

Selbstgesteuertes Lernen ist ein hochkomplexes Zusammenspiel aus Kognitionen, Emotionen und ausführenden Verhaltensweisen. Lernstrategien gelten auf Basis kognitionspsychologischer Rahmenmodelle selbstgesteuerten Lernens (z.B. Boekaerts, 1999; Schiefele & Pekrun, 1996) als grundlegendes Element selbstgesteuerter Lernprozesse. Im Zentrum stehen die kognitiven Lernstrategien, welche unmittelbar der Informationsaufnahme, -speicherung und -verarbeitung dienen (Boekaerts, 1999). Dazu gehören Wiederholungs-, Organisations- und Elaborationsstrategien sowie das Kritische Prüfen (Weinstein & Mayer, 1986). Von ihrem passgenauen Einsatz hängen sowohl der Lernerfolg als auch die Be- und Entlastung des Lernenden und Lehrenden ab. Die metakognitiven Lernstrategien planen, überwachen und regulieren den Einsatz der kognitiven Lernstrategien. Sie sind mit Hilfe des metakognitiven Wissens über Aufgaben-, Personen- und Strategievariablen für die Regulation des Lernprozesses verantwortlich (Hasselhorn & Labuhn, 2008). Ziele und Ressourcen (Ressourcenmanagement) regulieren das Selbst und beeinflussen den eigentlichen Lernprozess indirekt, indem sie interne (z.B. Anstrengung, Aufmerksamkeit) und externe Ressourcen (z.B. Möglichkeit zur Gruppenarbeit, Materialien) aber auch emotional-motivationale Stützstrategien (z.B. Lernmotivation, Emotionsregulation) bereitstellen.

Schaut man sich die kognitiven Lernstrategien als zentrales Element selbstgesteuerten Lernens genauer an, so wird deutlich, dass insbesondere Jugendliche und Erwachsene über eine Vielzahl im Lebenslauf erworbener kognitiver Lernstrategien (z.B. Hasselhorn & Schneider, 2007; Kruse & Rudinger, 1997) verfügen, welche sie jedoch nicht immer wirksam einsetzen bzw. sinnvoll platzieren. Folgende Haupthinderungsgründe gegen einen effektiven und spontanen Einsatz dieser im Prinzip verfügbaren Lernstrategien und deren Ausbau und Transfer können identifiziert werden:

- Zum einen eine fehlende Zielsetzung und ungenügender Einsatz metakognitiver Lernstrategien, mit deren Hilfe die kognitiven Lernstrategien sinnvoll und effektiv eingesetzt werden können (z.B. Lockl & Schneider, 2007; Simons, 1992) und
- zum anderen stehen emotional-motivationale Komponenten dem effektiven und spontanen Einsatz von vorhandenen Lernstrategien im Wege, insbesondere das Unterschätzen der eigenen Lern- und Leistungsfähigkeit (ungünstige, pessimistische Einschätzung, Unterschätzung metakognitiven Wissens, Verlust an Selbstwirksamkeit) aber auch gedächtnisbezogene Affekte wie Ängste, Unsicherheit, Ängstlichkeit (z.B. Kraft, 2002; Weinert & Schrader, 1997).

Von besonderem Interesse ist es daher, eine Interventionsmaßnahme für Schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen sowie Lehrpersonen zu konzipieren, welche es ermöglicht, die eigene Lern-Selbstwirksamkeit zu erhöhen, positivere Lernemotionen zu erfahren



und metakognitive Regulationsprozesse zu trainieren, um entsprechende Selbstlernkompetenzen aufzubauen und fördern zu können.

## 2.2 Grundlagen der Förderung selbstgesteuerten Lernens

Zahlreiche Trainings- und Interventionsstudien (Überblick z.B. in Guldemann & Lauth, 2014; Landmann & Schmitz, 2007) sowie entsprechende Gestaltung von Unterricht (Beck, Guldemann & Zutavern, 1995; Guldemann, 1996, 2010; Hattie, 2013) geben Hinweise darauf, wie die Selbststeuerung und das selbstgesteuerte Lernen unterstützt werden können. Für das selbstgesteuerte Lernen werden Lernstrategiekenntnisse sowie der flexible, effektive und passgenaue Einsatz von kognitiven Lernstrategien als notwendige Voraussetzung erachtet (Krauß, 2012; Streblow, 2004, S. 286). Wesentliche Aspekte der Förderung sind somit der Aufbau metakognitiven Wissens, metakognitiver Lernstrategien, Anregung positiver emotional-motivationaler Prozesse sowie die sinnvolle Vermittlung von Lernstrategien.

Zur Förderung des strategischen, selbstgesteuerten Lernens haben sich unterschiedliche Methoden als empirisch wirksam erwiesen (Hattie, Biggs, & Purdie, 1996). Lauth et al. (2014, S. 269f.) geben einen Überblick über Methoden zur Durchführung der Förderung:

- *Instruktionspsychologische Maßnahmen*: Die Lehrperson oder andere Schülerinnen und Schüler informieren über förderliche Lernaktivitäten und demonstrieren diese --> Erarbeitung, Vermittlung, Erprobung unterschiedlicher Vorgehensweisen
- *Gelenkte Selbstreflexion* --> Aufbau metakognitiver und strategischer Lernprozesse (z.B. mittels Arbeitsrückblick, Lernkonferenz, Führen von Lerntagebüchern --> eigene Lernprozesse dokumentieren (wann habe ich was gemacht, was war erfolgreich, wo gab es Schwierigkeiten, was sind nächste Schritte...) eigenen Weg reflektieren und optimieren, Lernpartnerschaften)
- *Gestaltung von Übungssequenzen unter Verwendung realitätsnaher Problemstellungen*: Wiederholte Übungsphasen, Lernstrategien situationsspezifisch erproben, um erfolgreiche Handlungen zu identifizieren
- *Modellierungstechniken* zur Vermittlung und Modifikation des Lernverhaltens (z.B. durch lautes Denken, Selbstinstruktionstraining, kognitive Apprenticeship)
- *Operante Verstärkung* zur Förderung angemessener Lernaktivitäten

Um selbstgesteuertes und strategisches Lernen nach und nach aufzubauen und zu festigen, hat sich der Durchlauf der Selbststeuerungsphasen bewährt (Lauth et al., 2014, S. 273): Selbsteinschätzung, Ableitung eines Lernziels, Strategische Planung, Strategieanwendung, Strategieüberwachung und Strategieanpassung, Bewertung des Ergebnisses, Kooperation mit Bezugspersonen.

### 2.3 Das Training „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern“ – SLK

Im Unterschied zu einer Mehrzahl vorliegender Trainingsprogramme zum selbstgesteuerten Lernen (Überblick z.B. in Landmann & Schmitz, 2007) ist das Ziel des Trainings „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern“ (Krauß, 2004, 2009, 2012) nicht, vermeintliche Defizite über die Vermittlung und Übung spezifischer Lernstrategien und –techniken auszugleichen, sondern vielmehr den passgenauen (ziel-, personen- und aufgabenangemessenen) Einsatz verfügbarer kognitiver Lernstrategien zu aktivieren und zu optimieren. Auf Grundlage kognitionspsychologischer Rahmenmodelle selbstgesteuerten Lernens (z.B. Schiefele & Pekrun, 1996; Zimmerman, 2000, 2006) und mit Interventionsmethoden der kognitiven Verhaltensmodifikation (z.B. Bandura, 1979; Meichenbaum, 1979) wurde das SLK entwickelt. Es baut auf den Ressourcen der Teilnehmenden auf und arbeitet ohne direkte Vermittlung von Lernstrategien. Dazu gilt es, die metakognitiven sowie emotional-motivationalen Prozesse bewusst zu machen, zu erweitern und positiv zu aktivieren, wie es oben in den Grundlagen der Förderung dargestellt wurde. Prinzipien erfolgreicher Lernstrategietrainings (Hattie et al., 1996) sowie empirisch wirksame Methoden der Förderung selbstgesteuerten Lernens (Guldimann & Lauth, 2014) werden berücksichtigt. Unterschiedliche Ebenen des Lernverhaltens können durch die einzelnen Übungen integriert trainiert werden. Unter Selbstlernkompetenzen wird im SLK „die Verfügbarkeit und Anwendung kognitiven, emotionalen und motorischen bzw. ausführenden Verhaltensweisen verstanden, die in bestimmten Lernsituationen zu einem langfristig günstigen Verhältnis von positiven und negativen Konsequenzen für den Handelnden führen“ (Krauß, 2004, S. 131). Als kompetentes Selbstlernverhalten werden somit Verhaltensweisen bezeichnet, die für die jeweilige Person zur optimalen Zielerreichung führen.

**Trainingsablauf:** Nach der kognitiven Vorbereitung durch Bearbeiten des eigenen Kompetenzprofils, Erklärungsmodells und einer Differenzierungsübung liegt der Schwerpunkt des Trainings in der praktischen Auseinandersetzung mit Lernaufgaben. Dazu werden im SLK vier Ziel-/Situationstypen unterschieden, welche eng mit den einzelnen kognitiven Lernstrategien (Wild & Schiefele, 1994) in Verbindung gebracht werden können: das Ordnen und Reduzieren, das Fakten Lernen, das Verstehen sowie das Weiterdenken/Kritisch Prüfen. Zu jedem dieser Situationstypen steht ein Pool an prototypischen Lernsituationen/-aufgaben unterschiedlicher Schwierigkeit und Anforderung zur Verfügung, welche der Übung des ziel-, aufgaben- und personenangemessenen Lernverhaltens dient. Je Situationstyp werden kompetentes Verhalten in der Situation modelliert, der persönliche Lernstrategieeinsatz geübt und entsprechende Situationsanforderungen sowie günstige Verhaltensweisen herausgearbeitet. Dazu werden die Lernaufgaben schwierigkeitssteigernd in den Lern-Übungen in Dreiergruppen mit lautem Denken (z.B. van Someren, Barnard & Sandberg, 1994) bearbeitet: ein Haupt-Lerner, welcher alles vor, während und nach dem Lernen laut verbalisiert und damit das Vorgehen sichtbar macht, und zwei Lernpartner, die entsprechend Fragen stellen, unterstützen und Feedback geben.

Der Lernprozess wird dabei bewusst in die drei Phasen der Selbststeuerung eingeteilt:

*Vor dem Lernen:* Aufgabe anschauen, metakognitives Wissen aktivieren, Ziel setzen, Vorgehen planen

*Während des Lernens:* alles laut aussprechen (Lernprozess beobachtbar machen), überwachen und regulieren

*Nach dem Lernen:* reflektieren des Vorgehens und Herausstellen der positiven Elemente dann erst Verbesserungsvorschläge

Die Lern-Übungen sind das zentrale Trainingselement des SLK und aufgrund vielfältiger Anregungen schon bestehender Trainingsprogramme und Konzepte, bei denen Metakognition, Selbstinstruktion, Reflexion im Vordergrund stehen, entwickelt worden (z.B. Guldemann & Lauth, 2004; Henninger, Mandl & Law, 2001; Kaiser, 2003). Sie ermöglichen den Lernenden das Erfahren von Lernselbstwirksamkeit, entsprechende Erfolgserlebnisse und positive Rückmeldung durch die Lernpartner. Konkreten Einblick in die Trainingselemente auf kognitiver, emotionaler und ausführenden Verhaltensebene sowie in das Herzstück des SLK, die Lern-Übungen bieten Krauß (2004, 2009, 2012).

**Trainingsevaluation:** Mit der Überprüfung des SLK (Krauß, 2012) im Zweigruppenplan mit Prä-Post- und Follow-up-Erhebung nach drei Monaten (Trainingsgruppe: N = 63; Vergleichsgruppe G: N = 42) konnte gezeigt werden, dass das Training in der Lage ist, die metakognitiven Lernstrategien anzuregen, die für den Einsatz kognitiver Lernstrategien als hilfreich identifizierten emotional-motivationalen Komponenten zu unterstützen (z.B. Anstrengung, positive und aktive Lernemotionen, Zielorientierungen) sowie den Einsatz prinzipiell vorhandener kognitiver Lernstrategien zu systematisieren, die Passung zum Lernziel, zur Situation und zur Person zu optimieren. Zudem erlangte das Training eine hohe Akzeptanz bei den Teilnehmenden.

Die Aktivierung eigener Selbstlernkompetenzen kann durch das SLK gefördert werden und bietet somit einen Schritt zur Handlungskompetenz, diese Selbstlernkompetenzen auch bei den Schülerinnen und Schülern aufzubauen und zu unterstützen, worum es im SLK-IK expliziter gehen soll.

### **3. Konzeptidee: Training Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern in integrativen Klassen (SLK-IK)**

Zielgruppe für das Training „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern in integrativen Klassen“ (im Folgenden als SLK-IK bezeichnet) sind Fachpersonen, i.d.R. Lehrpersonen und schulische Heilpädagoginnen und Heilpädagogen, welche ihre eigenen Selbstlernkompetenzen ausbauen und ihre Aufgabe als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren zur Förderung des selbstgesteuerten Lernens in integrativen Klassen der Sekundarstufe 1 weiterentwickeln möchten. Das SLK-IK wird als schulinterne Lehrerfortbildung und als voraussichtlich viermal dreistündiger Weiterbildungskurs konzipiert. Das SLK-IK baut auf dem SLK auf und

wird entsprechend um Aspekte der Förderung selbst gesteuerten Lernens im Unterricht ergänzt. Dabei sollen die Grundidee des SLK im Rahmen eines Kurztrainings (Teil 1) selbst erlebt, wesentliche Aspekte der Lernprozessbegleitung/Anregung von Metakognition geübt (Teil 2) sowie konkrete Ideen für den Unterricht entwickelt werden. Ziele und Inhalte des SLK-IK werden in Abbildung 1 dargestellt.

Ziele	Inhalte
<b>Teil 1 – „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern“ erleben</b>	
Erhöhung der eigenen Selbstlernkompetenzen der Fachpersonen <ul style="list-style-type: none"> <li>- metakognitive Lernstrategien</li> <li>- emotional-motivationale Aspekte, welche den sinnvollen Einsatz von Lernstrategien unterstützen</li> <li>- passgenauer Einsatz von kognitiven Lernstrategien</li> </ul>	Lern-Kompetenzprofil (Stärken/Veränderungsbedarf) Erklärungsmodell des Lernverhaltens, Reflektieren und Umlenken von Selbstverbalisationen Differenzierungsübung zwischen angemessenem und unangemessenem Lernverhalten Lern-Übungen in Dreiergruppen mit lautem Denken zu jeweils einem Situationstyp Austausch über hilfreiche Lernstrategien und –techniken in den vier Situationstypen: Ordnen und Reduzieren, Fakten Lernen, Verstehen, Weiterdenken/Kritisch Prüfen
<b>Teil 2 – Anregen und positiv unterstützen in direkter Interaktion: Lernprozessbegleitung</b>	
wesentliche Aspekte der Lernprozessbegleitung in direkter Interaktion einsetzen	Grundhaltung der Lernprozessbegleitung: Anregung von Metakognition und positiven emotional-motivationalen Prozessen Übungen im Rollenspiel zum Anregen und positiv Unterstützen
<b>Teil 3 – Anregen und positiv unterstützen durch Unterrichtsgestaltung und Fördermöglichkeiten in integrativen Klassen</b>	
Vielfältige Ideen zum Aufbau der Selbstlernkompetenzen der Schülerinnen und Schüler, welche unterrichtsbegleitend genutzt werden	Austausch in Kleingruppen zu wesentlichen Aspekten der Förderung selbstgesteuerten Lernens in integrativen Klassen: Möglichkeiten zum Aufbau metakognitiven Wissens, Aufbau metakognitiver Lernstrategien, positive emotional-motivationale Prozesse anregen, sinnvolle Vermittlung von Lernstrategien
Transfer und Einsatz von Förderelementen zur Erhöhung der Selbstlernkompetenzen im Unterricht	konkrete Umsetzungsideen für den Klassenunterricht sowie zur integrativen Förderung diskutieren und konkrete Umsetzungspläne für den eigenen Unterricht erstellen Tandemstruktur zur Umsetzung sowie Austausch, Reflexion und Weiterentwicklung der schon umgesetzten Elemente

Abbildung 1.

Ziele und Inhalte des Trainings Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern in integrativen Klassen, SLK-IK

Ziel ist einerseits, die eigenen Selbstlernkompetenzen zu erhöhen, indem die Teilnehmenden Möglichkeiten der Förderung und Aktivierung von Selbstlernkompetenzen selbst erleben, sowie andererseits konkrete Prinzipien und Maßnahmen für den eigenen

Unterricht abzuleiten und einzusetzen. Dabei stehen die wirksame Lernprozessbegleitung sowie metakognitive Unterrichtsgestaltung in integrativen Klassen im Mittelpunkt.

Fernziel ist, dass die Schülerinnen und Schüler unterrichtsbegleitend in ihren Selbstlernkompetenzen gefördert werden. Aus dem ressourcenorientierten Training heraus soll nach einigen Durchführungen zudem ein Ideenset von Förderelementen zur Erhöhung der Selbstlernkompetenzen im integrativen Unterricht zusammengestellt und publiziert werden, in dem die entwickelten Ideen gesammelt und strukturiert werden.

Das SLK-IK gliedert sich in drei aufeinander folgende Teile, welche im Folgenden dargestellt werden.

### 3.1 Teil 1 – „Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern“ erleben

Im ersten Teil des SLK-IK werden wesentliche Elemente des SLK durchlebt, um die Lehrpersonen für den effektiven selbstgesteuerten Einsatz von Lernstrategien zu sensibilisieren. Im Sinne des „pädagogischen Doppeldeckers“ (Geissler, 1985, zitiert nach Wahl, 2001, S. 163) wird der eigene Lernprozess in eingeschobenen metakommunikativen Phasen reflektiert und im weiteren Trainingsverlauf auf den eigenen Unterricht übertragen. Die Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen erarbeiten in Einzel- und Partnerarbeit ihre eigenen Stärken/Kompetenzen beim Lernen und ihre Veränderungswünsche. Diese Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernen bildet die Basis für den Austausch und das Voneinanderlernen in der Gruppe. Um das eigene Lernverhalten zu verändern, ist es notwendig, zu wissen, an welchen ‚Stellschrauben‘ dazu gedreht werden kann. Es wird ein allgemeines Erklärungsmodell des Verhaltens eingeführt, in dem das Zusammenspiel von Kognitionen, Emotionen und ausführenden Verhaltensweisen deutlich wird (Krauß, 2004, S. 142). Um zu klären, was kompetentes Lernverhalten ist, werden in der Differenzierungsübung verschiedene Lernsituationen mit entsprechendem Lernverhalten beschrieben. Die Teilnehmenden schätzen ein, ob dieses Verhalten kompetent oder unangemessen ist. Es werden dadurch Kriterien kompetenten selbstgesteuerten Lernens herausgearbeitet und die Definition von Selbstlernkompetenzen anhand des Kompetenzdreiecks als Passungsmodell (vgl. Abbildung 2) eingeführt.

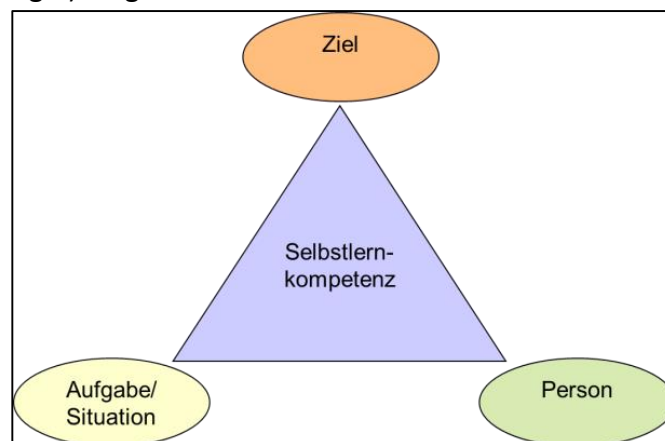


Abbildung 2.

Passungsmodell des Lernstrategieeinsatzes im SLK

Die Rolle der Lernstrategien im komplexen Zusammenspiel des selbstgesteuerten Lernens wird mit Hilfe des Modells von Boekaerts (1999) erläutert. Dabei werden die metakognitiven Lernstrategien der Planung, Überwachung und Regulation u.a. aufgrund empirischer Untersuchungen zum Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Lernleistung als zentral für den effektiven Einsatz kognitiver Lernstrategien herausgearbeitet (u.a. Schiefele, Streblow, Ermgassen & Moschner, 2003). Die Fachpersonen erfahren arbeitsteilig am Beispiel je eines Situationstypen die Arbeit mit dem zentralen Element des SLK-Trainings, den Lern-Übungen in Dreiergruppen und üben das laute Denken. Mit klar strukturierten Rollenaufteilungen und Abläufen werden exemplarisch einzelne Aufgaben aus einem Pool an unterschiedlich schweren und komplexen Aufgabenstellungen bearbeitet. Zentral ist erstens, die metakognitiven Elemente und Fragen vor, während und nach dem Lernen zu erleben, die eigenen Lernprozesse dabei laut auszusprechen und damit für die anderen sichtbar zu machen. Zweitens ist es wichtig, positive emotional-motivationale Prozesse zu erleben, indem eine geschützte Atmosphäre gewahrt, Lernerfolge ermöglicht und positive (Selbst-)Rückmeldungen gegeben werden. Unterschiedliche sinnvolle Verhaltensweisen, Lernstrategien und Lerntechniken werden ausprobiert, reflektiert und für sich selbst genutzt. Nach den Lern-Übungen lernen die Teilnehmenden im Austausch die SLK-Situationstypen (Ordnen und Reduzieren, Fakten Lernen, Verstehen, Weiterdenken/Kritisch Prüfen) voneinander zu unterscheiden. Einzelne Arbeitsgruppen präsentieren dazu ihre Überlegungen, welche sie in den Lern-Übungen bezüglich des jeweiligen Situationstyps angestellt haben. Ein Skript unterstützt den Überblick über Möglichkeiten von Strategien und Methoden je Situationstyp. Am Ende dieses ersten Trainingsteils haben die Fachpersonen die zentralen Trainingselemente des SLK und die Grundidee zur Förderung der Selbstlernkompetenz erlebt: Expertise über das eigene Lernen, Bewusstmachen eigener und fremder Lernerfahrungen, Erprobung und Automatisierung wirksamer passgenauer Lernstrategien, Übungen in Planung, Überwachung, Regulation und Bewertung eigener Lernvorgänge, positive Rückmeldungen, realistische Ziele (Weinert, 2002): metakognitive sowie positive emotional-motivationale Prozesse.

### **3.2 Teil 2 – Anregen und positiv unterstützen in direkter Interaktion: Lernprozessbegleitung**

Im Unterricht ist es wesentlich, die Schülerinnen und Schüler mit ihren individuellen Lernstrategieressourcen ernst zu nehmen, sie positiv zu unterstützen, entsprechend zu aktivieren und zu fördern. Damit beschäftigt sich der zweite Trainingsteil. Er ist geprägt von Rollenspielen mit Videofeedback, welche im Ablauf denen im Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK (Hinsch & Pfingsten, 2015) entsprechen: Modellrollenspiel, klar strukturierte Vor- und Nachbereitung der Rollenspiele mit Instruktionen und Rollenaufteilungen, Feedback mit Fokus auf (Selbst-)Verstärkung. Es wird trainiert, Lernstrategien von Schülerinnen

und Schülern in unterschiedlichen Situationen gezielt anzuregen, ohne sie vorzusagen, indem sie zu metakognitivem Denken durch Fragen, wie sie u.a. in den SLK-Lern-Übungen geübt wurden, ermuntern (vgl. Abbildung 3):

*Planen:* Worum geht es bei der Aufgabe? Was ist dein Ziel? Wie willst du genau vorgehen? Worauf willst du achten? Wie kannst du am effektivsten vorgehen? Berücksichtige auch deine Stärken und Schwächen, Lieblingsstrategien usw.

*Überwachen:* Bist du noch auf dem richtigen Weg? Wie weit bist du? Hast du dein Ziel schon erreicht? Wenn nicht, schau noch mal genau hin.

*Regulieren:* Was kannst du verändern, um dein Ziel zu erreichen?

*Bewerten:* Wie bist du vorgegangen? Was war gut daran und was kannst du beim nächsten Mal noch besser machen?

Abbildung 3.

Fragen zum Anregen der metakognitiven Prozesse

So ermöglichen die Fachpersonen das Bewusstmachen von Lernprozessen sowie den Ausbau und Einsatz von individuellen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien der Schülerinnen und Schüler. Zentral dabei sind folgende Elemente: anregen, über das Lernziel und die nächsten Schritte nachzudenken; Denkprozesse der/des Lernenden nachvollziehen und durch Fragen zum lauten Denken animieren; hervorheben, was die Schülerin/der Schüler bereits kann bzw. richtig gelöst hat, auf beherrschte Lösungsschritte hinweisen, kleine Ansätze zur richtigen Bearbeitung betonen. In Rollenspielen mit unterschiedlichen Situationsvorgaben üben die Fachpersonen die ressourcenorientierte, metakognitiv anregende Interaktion mit den Schülerinnen und Schülern.

### 3.3 Teil 3 – Anregen und positiv unterstützen durch Unterrichtsgestaltung und Fördermöglichkeiten in integrativen Klassen

Im dritten Teil des SLK-IK setzten sich die Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen auf Basis einer Lerncoaching-Grundhaltung (u.a. Eschelmüller, 2008) mit konkreten methodischen Umsetzungsmöglichkeiten, wie im eigenen integrativen Unterricht das selbstgesteuerte Lernen gefördert werden kann, auseinander. Der Transfer in die eigene Praxis steht in diesem dritten Trainingsteil im Vordergrund. Dabei gilt es zum einen, generelle Unterrichtsprinzipien (vgl. Abbildung 4) sowie entsprechende Unterrichtsmethoden zu entwickeln und zu diskutieren.

- Prinzip der positiven emotional-motivationalen Ausgangslage und Prozesse: z.B. Augenmerk auf Positives richten, zur Selbstbestätigung anhalten sowie positive Verstärkung und individuelle Rückmeldung auch kleiner persönlichen Lernerfolge, eine lösungs- und ressourcenorientierte Art der Interaktion anwenden, positive Fehlerkultur aufbauen; kleine realistische Ziele zu setzen, Selbstwirksamkeit und Kompetenzerleben ermöglichen, Übungsreihen vom Leichten zum Schwierigen, Staffelung von Anforderungen
- Prinzip des Lernens statt des Belehrens, das Lernen zum Thema machen und Metakognitionen anregen: z.B. effiziente Lernroutinen erkennen und nutzen, ineffiziente aufbrechen und neue zum Ausprobieren anbieten, Schülerinnen und Schüler zum lauten Denken anregen, als Modell selbst laut denken, Diskussion um Strategien, den Blick auf den Lern- und Verstehensprozess richten und nicht nur auf das Ergebnis - Lernprozessbegleitung

Abbildung 4.

Generelle Unterrichtsprinzipien zur Förderung selbst gesteuerten Lernens

Zum Transfer in den Unterricht werden vielfältige Förder-, Übungs- und Unterstützungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens gemeinsam entwickelt und diskutiert (Perry, Brenner & MacPherson, 2015). Dazu werden unterschiedliche Arbeitsgruppen gebildet, welche sich mit den zentralen Elementen der Förderung selbstgesteuerten Lernens auseinandersetzen: Aufbau metakognitiven Wissens, metakognitiver Lernstrategien, Anregung positiver emotional-motivationaler Prozesse sowie die sinnvolle Vermittlung von Lernstrategien. Die Ergebnisse der Arbeitsgruppen werden anschließend im Plenum vorgestellt und diskutiert. Dabei werden Methoden unterschieden, welche im Klassenkontext mit allen Schülerinnen und Schülern genutzt werden können und solche, welche besonders in der integrativen Förderung durch die Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen eingesetzt werden. Konkrete Unterstützungsmöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens werden unter Berücksichtigung wesentlicher Förderaspekte (Guldimann & Lauth, 2014) entwickelt, wie z.B. das Führen von Lerntagebüchern, Lernjournalen, der Einsatz von Lernpartnerschaften, Peer-Coaching, die beständige Arbeit mit Ausführungsmodellen und Arbeitsrückblicken, Thementagen/-stunden, Thematisierung in Klassenkonferenzen usw., um die Grundidee der Förderung selbstgesteuerten Lernens zu verdeutlichen.

Um den Transfer zu sichern, setzen sich die Teilnehmenden ganz bewusst eigene Ziele, welche sie in den nächsten Wochen im Bereich der Lernprozessbegleitung und Förderung selbstgesteuerten Lernens in ihrem Unterricht umsetzen möchten. Die Arbeit in weiterführenden Tandems soll den Transfer und die Zielerreichung unterstützen. Im letzten Treffen nach vier Wochen berichten die Fachpersonen über ihre Erfahrungen und den Transfer in den Unterricht. Gelingensbedingungen und Herausforderungen werden diskutiert und konkrete weitere Vorhaben zur Umsetzung gemacht.

Aus dem ressourcenorientierten Training heraus soll ein Ideenset von Förderelementen zur Erhöhung der Selbstlernkompetenzen im (integrativen) Unterricht zusammengestellt und publiziert werden.



## 4. Ausblick

Das SLK-IK ist noch in der Konzeptions- und Erprobungsphase und soll im Rahmen des angehenden Projektes überprüft werden. Erste Rückmeldungen einer Kurzversion des SLK-IK (ohne Teil 2) deuten darauf hin, dass das SLK-IK für die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren selbst gesteuerten Lernens hilfreich ist. Sie berichten u.a. über mehr Freude am eigenen Lernen, einen konstruktiveren Umgang mit Fehlern, die bewusste Integration von metakognitiven Elementen in den Unterricht (z.B. Lautes Denken, Lerntagebücher), die gezielte Lernprozessbegleitung von u.a. leistungsschwachen Jugendlichen sowie die vermehrte Ermöglichung und Begleitung von selbstgesteuerten Lernprozessen im Unterricht.

Mit einer Evaluationsstudie in einem Zweigruppenplan mit Wartekontrollgruppe zu drei Messzeitpunkten (Prä-Post-Follow-up) können in dem angehenden Projekt die Trainingseffekte des SLK-IK auf kognitiver, emotionaler und ausführender Verhaltensebene bezüglich der Selbstlernkompetenzen der Teilnehmenden mit den Instrumenten, welche bei Krauß (2012) zum Einsatz kamen, überprüft werden.

Der Einsatz von gezielten Fördermöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens im integrativen Unterricht sowie unterrichtsintegrierter Lernprozessbegleitung soll einerseits über Selbstberichte erfasst werden. Andererseits können Unterrichtsbeobachtungen vor und nach dem Training Aufschluss über die Quantität und Qualität der Lernprozessbegleitung sowie Fördermöglichkeiten selbstgesteuerten Lernens geben.

Eine umfassende Evaluation des SLK-IK könnte auch die Veränderungen bei den Schülerinnen und Schülern und deren Selbstlernkompetenzen erfassen. Dazu wäre eine längsschnittliche Untersuchung notwendig.

Das SLK-IK bietet Lehrpersonen und Schulischen Heilpädagoginnen und Heilpädagogen die Möglichkeit, sich als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren für die Förderung selbstgesteuerten Lernens weiter zu entwickeln: eigene Selbstlernkompetenzen aufzubauen, ihr Repertoire an Förder- und Unterstützungsmöglichkeiten bezüglich selbstgesteuerten Lernens in integrativen Klassen der Sekundarstufe 1 auszuweiten und den Unterricht entsprechend förderorientierter zu gestalten.

## Literaturverzeichnis

- Bandura, A. (1979). *Sozial-Kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Nuee Formatierung Beck, E., Guldemann T., & Zutavern, M. (Hrsg.). (1995). *Eigenständig lernen*. St. Gallen: UVK.
- Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31, 445 - 457.
- Brunsting, M. (2016). Exekutive Funktionen und Lernschwierigkeiten oder: Wo ist denn der Regisseur? In S. Kubesch (Hrsg.), *Exekutive Funktionen und Selbstregulation. Neurowissenschaftliche Grundlagen und Transfer in die pädagogische Praxis* (2. aktual. u. erw. Aufl.). Bern: Hogrefe.

- Eckhart, M. (2010). Umgang mit Heterogenität - Notwendigkeit einer mehrdimensionalen Didaktik. In H.-U. Grunder & A. Gut (Hrsg.), *Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Gesellschaft* (S. 133-150). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Erziehungsdirektoren-Konferenz, D. (2016). *Lehrplan 21 Gesamtausgabe - von der D-EDK Plenarversammlung am 1.10.2014 zur Einführung in den Kantonen freigegebene Vorlage. Bereinigte Fassung vom 29.02.2016* D-EDK Deutschschweizer Erziehungsdirektoren-Konferenz Retrieved from <http://v-ef.lehrplan.ch/downloads.php>.
- Eschelmüller, M. (2008). *Lerncoaching im Unterricht. Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: Schulverlag.
- Friedrich, H. F. (1995). Analyse und Förderung kognitiver Lernstrategien. Tübingen: Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF), Abteilung Angewandte Kognitionswissenschaft.
- Guldimann, T. (1996). *Eigenständiger Lernen. Durch metakognitive Bewusstheit und Erweiterung des kognitiven und metakognitiven Strategierepertoires*. Bern: Haupt.
- Guldimann, T. (2010). Lernen verstehen und eigenständiges Lernen fördern. In A. Buholzer & A. Kummer Wyss (Hrsg.), *Alle gleich - alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 109-121). Seelze-Velber, Zug: Kallmeyer, Klett und Balmer.
- Guldimann, T., & Lauth, G. W. (2004). Förderung von Metakognition und strategischem Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (S. 176 - 186). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Guldimann, T., & Lauth, G. W. (2014). Förderung von Metakognition und strategischem Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarb. u. erweiterte Aufl., S. 341 - 351). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4. Aufl.). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hasselhorn, M., & Labuhn, A. S. (2008). Metakognition und selbstreguliertes Lernen. In W. Schneider & M. Hasselhorn (Hrsg.), *Handbuch der Pädagogischen Psychologie* (S. 28 - 37). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, M., & Schneider, W. (2007). Gedächtnisentwicklung. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 266 - 276). Göttingen: Hogrefe.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler Schneider Verlag.

- Hattie, J. (2014). *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von "Visible Learning for Teachers" besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer*. Baltmannsweiler Schneider Verlag.
- Hattie, J., Biggs, J., & Purdie, N. (1996). Effects of Learning Skills Interventions on Student Learning: A Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 66(2), 99 - 136.
- Henninger, M., Mandl, H., & Law, L.-C. (2001). Training der Reflexion. In K. J. Klauer (Hrsg.), *Handbuch Kognitives Training* (2. Aufl., S. 235 - 260). Göttingen: Hogrefe.
- Hinsch, R., & Pfungsten, U. (2015). *Gruppentraining sozialer Kompetenzen GSK* (6. vollst. überarb. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kaiser, A. (2003). Selbstlernkompetenz, Metakognition und Weiterbildung. In A. Kaiser (Hrsg.), *Selbstlernkompetenz. Metakognitive Grundlagen selbstregulierten Lernens und ihre praktische Umsetzung* (S. 11 - 34). München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Konrad, K., & Bernhart, A. (2014). *Lernstrategien für Kinder* (3. ergänzte Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider.
- Konrad, K., & Traub, S. (2010). *Selbstgesteuertes Lernen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Kraft, S. (1999). Selbstgesteuertes Lernen. Problembereiche in Theorie und Praxis. *Zeitschrift für Pädagogik*, 45(6), 833 - 845).
- Kraft, S. (2002). Erfahrungen Erwachsener mit selbstgesteuertem Lernen. In S. Kraft (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung* (S. 176 - 190). Hohengehren: Schneider.
- Krauß, E. (2004). *Ausbau und Einsatz individueller Lernstrategien bei Erwachsenen. Theoretische Konzeption und praktische Überprüfung eines Trainings zur Förderung und Aktivierung von Selbstlernkompetenzen bei Erwachsenen*. Braunschweig: unveröffentlichte Diplomarbeit, Technische Universität Braunschweig.
- Krauß, E. (2009). Selbstlernkompetenzen aktivieren und fördern - Trainingskonzept und Impulse für die Schule. In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Pädagogische Kompetenz trainieren* (S. 99 - 119). Aachen: Shaker.
- Krauß, E. (2012). *Förderung selbst gesteuerten Lernens durch Aktivierung und Passungsoptimierung lernstrategischen Handelns. Theoretischer Hintergrund und Evaluation eines ressourcenorientierten Trainings für Erwachsene*. Braunschweig: <http://www.digibib.tu-bs.de/?docid=00044269>.
- Krauß, E. (2013). Lerncoaching für Lehrpersonen – Ein Kurztraining für Lehrpersonen zur Unterstützung der Selbstlernkompetenzen In B. Jürgens & G. Krause (Hrsg.), *Professionalisierung durch Trainings* (S. 53-70). Aachen: Shaker.
- Krauß, E. (2015-2018). *Ergebnisse des förderdiagnostischen Screenings Modul 8 PLV Heilpädagogische Didaktik Veranstaltung 6 - Metakognition und Lernstrategien*. Institut für Heilpädagogik, Pädagogische Hochschule Bern.
- Kruse, A., & Rudinger, G. (1997). Lernen und Leistung im Erwachsenenalter. In H. F. Friedrich & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen: Hogrefe.

- Kunter, M., & Klusmann, U. (2010). Die Suche nach dem kompetenten Lehrer - ein personenzentrierter Ansatz. In W. Bos, E. Klieme & O. Koeller (Hrsg.), *Schulische Lerngelegenheiten und Kompetenzentwicklung. Festschrift für Jürgen Baumert* (S. 207-230). Münster: Waxmann.
- Landmann, M., Perels, F., Otto, B., Schnick-Vollmer, K., & Schmitz, B. (2015). Selbstregulation und selbstreguliertes Lernen. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. vollst. überarb. u. aktual. Hrsg., S. 45 - 65). Berlin: Springer.
- Landmann, M., & Schmitz, B. (2007). *Selbstregulation erfolgreich fördern. Praxisnahe Trainingsprogramme für effektives Lernen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Lauth, G. W., Grünke, M., & Brunstein, J. C. (2014). Vermittlung von Lernstrategien und selbstreguliertem Lernen. In G. W. Lauth, M. Grünke & J. C. Brunstein (Hrsg.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (2. überarb. u. erweiterte Aufl., S. 262-276). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Lipowsky, F. (2006). Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler. In C. Allemann-Ghionda & E. Terhart (Hrsg.), *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern: Ausbildung und Beruf* (S. 47-70). Weinheim: Beltz.
- Lockl, K., & Schneider, W. (2007). Entwicklung von Metakognition. In M. Hasselhorn & W. Schneider (Hrsg.), *Handbuch der Entwicklungspsychologie* (S. 255 - 265). Göttingen: Hogrefe.
- Meichenbaum, D. (1979). *Kognitive Verhaltensmodifikation*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Perry, N. E., Brenner, C. A., & MacPherson, N. (2015). Using teacher learning teams as a framework for bridging theory and practice in self-regulated learning. In T. Cleary (Hrsg.), *Self-regulated learning interventions with at-risk youth: Enhancing adaptability, performance, and well-being* (S. 229-250). Washington, DC, US: American Psychological Association.
- Ruffo, E. (2010). *Das Lernen angehender Lehrpersonen. Eine empirische Untersuchung an der Pädagogischen Hochschule Zürich*. Bern: Peter Lang.
- Schiefele, U., & Pekrun, R. (1996). Psychologische Modelle des fremdgesteuerten und selbstgesteuerten Lernens. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (S. 249 - 278). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schiefele, U., Streblow, L., Ermgassen, U., & Moschner, B. (2003). Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17(3/4), 185 - 198.
- Schröder, U. (2007). Förderung der Metakognition. In J. Walter & F. B. Wember (Hrsg.), *Sonderpädagogik des Lernens. Handbuch Sonderpädagogik Band 2* (S. 271-280). Göttingen: Hogrefe.

- Siebert, H. (2003). *Didaktisches Handeln in der Erwachsenenbildung. Didaktik aus konstruktivistischer Sicht* (4. Aufl.). München/Unterschleißheim: Luchterhand.
- Simons, P. R. J. (1992). Lernen, selbständig zu lernen - ein Rahmenmodell. In H. Mandl & H. F. Friedrich (Hrsg.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (S. 251 - 264). Göttingen: Hogrefe.
- Spinath, B., van Ophuysen, S., & Heise, E. (2005). Individuelle Voraussetzungen von Studierenden zu Studienbeginn: Sind Lehramtsstudierende so schlecht wie ihr Ruf? *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 52(3), 186 - 197.
- Streblow, L. (2004). Zur Förderung der Lesekompetenz. In U. Schiefele, C. Artelt, W. Schneider & P. Stanat (Hrsg.), *Struktur, Entwicklung und Förderung von Lesekompetenz. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000* (S. 275 - 306). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- van Someren, M. W., Barnard, Y. F., & Sandberg, J. A. C. (1994). *The think aloud method. A practical guide to modelling cognitive processes*. London: Academic Press.
- Wahl, D. (2001). Nachhaltige Wege vom Wissen zum Handeln. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 19(2), 157 - 174.
- Weinert, F. E. (2002). Lernen des Lernes. In ForumBildung (Hrsg.), *Expertenberichte des Forum Bildung* (S. 37 - 42). Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Weinert, F. E., & Schrader, F.-W. (1997). Lernen lernen als psychologisches Problem. In H. F. Friedrich & H. Mandl (Hrsg.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 295 - 335). Göttingen: Hogrefe.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Hrsg.), *Handbook of research in teaching* (S. 315 - 327). New York: Macmillan.
- Wild, K.-P., & Schiefele, U. (1994). Lernstrategien im Studium. Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 15, 185 - 200.
- Wittmann, S. (2006). Lernstrategien und Lernemotionen von Lehramts- und Pädagogikstudierenden. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 360 - 375). Göttingen: Hogrefe.
- Wittmann, S. (2011). Learning strategies and learning-related emotions among teacher trainees. *Teaching and Teacher Education*, 27, 524-532.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation. A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich & M. Zeidner (Hrsg.), *Handbook of self-regulation* (S. 13 - 39). San Diego, London: Academic Press.
- Zimmerman, B. J. (2006). Integrating Classical Theories of Self-Regulated Learning: A Cyclical Phase Approach to Vocational Education. In D. Euler, M. Lang & G. Pätzold (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen in der beruflichen Bildung* (S. 37 - 48). Stuttgart: Franz Steiner.